

Oelkers, Jürgen

## Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme

*Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 4, S. 461-483



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 4, S. 461-483 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59595 - DOI: 10.25656/01:5959

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59595>

<https://doi.org/10.25656/01:5959>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

## *Thema: Historiographie der Pädagogik*

- 461 JÜRGEN OELKERS  
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND  
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON  
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

## *Weitere Beiträge*

- 531 VOLKER KRAFT  
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN  
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/  
HUBERT WUDTKE  
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

## *Diskussion*

- 591    URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY  
      *Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur*

## *Besprechungen*

- 609    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*
- 612    WOLFGANG KLAFKI  
      *Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*
- 617    RALF KOERRENZ  
      *Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern*
- 620    MAX MANGOLD  
      *Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*
- 623    PHILIPP GONON  
      *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*

## *Dokumentation*

- 627    Pädagogische Neuerscheinungen

# Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme

## *Zusammenfassung*

„Geschichte der Pädagogik“ wird im 19. Jahrhundert zu einem Lehrfach der Lehrerbildung. Das Fach und sein Literaturgenre personalisieren und pädagogisieren die Geschichte. Vorrang haben ideale Figuren, die einen Kanon bilden, der bis heute mehr oder weniger nachhaltig wirksam ist. Zweck des Kanons ist Erziehung, angehende Lehrkräfte sollen historische Vorbilder erhalten, die von einer bestimmten Größe an im Kanon berücksichtigt werden. Die pädagogische Absicht dominiert die Darstellungen, wobei vor allem Traditionspflege realisiert wird. Gegenwärtige Projekte, wesentlich solche der Erziehungsform, erhalten historische Bezüge, die Reform mit dem Nimbus der Geschichte sichern sollen. Diese „Bezüge“ werden durch die Historiographie hergestellt, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit „Geschichte der Pädagogik“ erziehen will. Das gilt für „konservative“, „liberale“ oder „progressive“ Ansätze gleichermaßen.

## *Vorbemerkung*

Das Thema dieses Beitrags ist leichtsinnig, aber das Plakative daran – *die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme* – erlaubt eine Eingangspointe, die allerdings, wie es scheint, etwas flach geraten muß: Die „Geschichte der Pädagogik“ hat *zwei* Probleme, die *Geschichte* und die *Pädagogik*. Bei Zusehen ist die Pointe weniger trivial als ihre Formulierung, wie sich am Spiel mit den beiden Polen – Geschichte und Pädagogik – zeigen läßt. Jede Geschichte ist selbstbezüglich, aber jede Pädagogik ist es auch; man kann oder muß „Geschichte“ *historisieren*, und man kann oder muß „Pädagogik“ *pädagogisieren*, nämlich – im Guten wie im Schlechten – auf sich selbst beziehen.

Das Spiel erlaubt noch eine zweite Runde: In bestimmter Hinsicht ist „Pädagogisieren“ immer auch *Historisieren*. Kaum eine Pädagogik verzichtet auf die Verortung von Vorläufern oder Gründern, und tatsächlich scheinen alle Pädagogiken lange Traditionen zu haben. Andererseits ist „Historisieren“ oft genug und immer mal wieder *Pädagogisieren*, wie sich von J.G. DROYSSENS Historik bis zum je neuesten Historikerstreit an vielen Stellen dokumentieren ließe. „Volkerziehung“ ist nur sehr begrenzt eine pädagogische Erfindung. Vielfach sollte die Geschichte erziehen, und dies nicht nur im 19. Jahrhundert (vgl. OSTERWALDER 1995). Demgegenüber machen viele Geschichten der Pädagogik einzig pädagogischen Sinn, sie sollen oder dürfen nicht historisiert werden.

Sehr früh ist auch die Geschichtlichkeit der *Geschichtsschreibung* bemerkt worden, damit einhergehend die Probleme der historischen Erkenntnis in der Pädagogik: Wie schreibt man Geschichte der Pädagogik in historischer *und* in

pädagogischer Absicht? Oder ist gerade an dieser Stelle die Pädagogisierung falsch, weil die Erziehungserwartungen enttäuscht werden müssen, und zwar um so mehr, je strenger die *historischen* Maßstäbe bestimmt werden? Auf diese Probleme werde ich mich konzentrieren, ohne die erkenntnistheoretischen Bosheiten zu übertreiben. Aber was soll „Geschichte der Pädagogik“ heißen, wenn die pädagogische Historiographie fraglich wird? Das verlangt zunächst tatsächlich eine Historisierung der Geschichtsschreibung, die ich dort beginnen lasse, wo die Konstruktionen durchsichtig werden, Mitte bis Ende des 18. Jahrhunderts. Ich sage damit nicht, daß es zuvor keine maßsetzende Pädagogik gegeben hat, sondern nur, daß bestimmte, sehr einfache Prinzipien der Historiographie unter Reflexionsdruck gesetzt wurden (1). In einem zweiten Schritt beschreibe ich eine Folge dieser Entwicklung, die Verengung des Allgemeinen und die Kodifizierung des Besonderen. Ende des 19. Jahrhunderts lassen sich „Geschichten der Pädagogik“ auf *Personen-* und *Dogmengeschichten* verengen, denen oft ein kultischer Status zugeschrieben wird, während die Konstruktionsprinzipien erstaunlich variantenarm agieren konnten (2). Abschließend löse ich den Titel meines Vortrages auf und versuche eine Entrivialisierung meiner Pointe durch zwei strategische Züge: dem Verbot des Singulars – es gibt nicht *die* Geschichte der Pädagogik – sowie durch Problemsteigerung und Distanz gegenüber mächtigen Paradigmen der Erziehungstheorie, die die Pädagogik nur durch Bündnisse mit der Geschichtsschreibung unter sich aufteilen konnten (3).

### 1. Zur Historisierung der „Geschichte der Pädagogik“

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts sind kognitive Dissonanzen gegenüber Geschichtsdarstellungen zu beobachten, die im weiteren mit Erziehung und Bildung, dabei vor allem mit Schule und der Überlieferung des Lehrkanons, zu tun hatten. Geschichten der *Pädagogik* gibt es zu diesem Zeitpunkt noch nicht, weil weder eine Fachabgrenzung noch eine Tradierungsgestalt vorlagen.<sup>1</sup> Beide entstehen *mit* den Dissonanzen, die wesentlich zwei wissenshistorische Quellen hatten: die Herausforderung des Schulkanons der Höheren und später auch der elementaren Bildung durch die neuen Wissenschaften sowie die seit Beginn des 18. Jahrhunderts europaweit geführten Reformdiskussionen, die Mitte des Jahrhunderts in Konzepte öffentlicher und säkularer Bildung übergingen.

Die Trends der Modernisierung, ohne daß es diesen Begriff gegeben hätte, setzen auch die Überlieferung unter Druck. Die um 1750 vorliegenden einfa-

1 Die Substantivierung des Wortes „Erziehung“ seit dem 15. Jahrhundert ist nicht an die Entwicklung des Begriffs „Pädagogik“ gebunden. Die lateinische Semantik ist an die Schulfunktionen gebunden. Noch in PLANKS „Geschichte der Entstehung des protestantischen Lehr-Begriffs“ gibt es keinen Begriff „Pädagogik“, während F. H. C. SCHWARZ (1813, Bd. II, S. 329) die *Janua reserta linguarum* von COMENIUS als ein „Hauptwerk in der Geschichte der Pädagogik“ bezeichnen konnte. Ein System der griechischen *Pädagogik* legte C. F. A. HOCHHEIMER 1788 vor, von platonischer *Erziehungswissenschaft* sprach D. W. G. TENNEMANN (1795, S. 249–262) im vierten Band seines *Systems der platonischen Philosophie: De paedagogia regia* ist allerdings schon die Bezeichnung für einen Abschnitt in DANIEL GEORGS MORHOFHS *Polyhistor literarius* (Buch 11, Kapitel XII) (zuvor ist von „de curriculo scholastico“ [Kap. X]) die Rede).

chen Schulgeschichten, oftmals vereinzelt und weitgehend strukturlos abgefaßt, vielfach auch nur Materialsammlungen darstellend, wurden ebenso wie die dogmatischen Geschichten des Lehrkanons oder der Unterrichtsmethode durch komplexere Modelle der Theoriegeschichte einerseits sowie der Institutionengeschichte andererseits abgelöst oder vereinnahmt. Sammlungen wie etwa LUDVICIS *Historia scholarum* oder BIEDERMANNNS *Acta scholastica*<sup>2</sup> reichten für die neuen historischen und pädagogischen Fragestellungen nicht mehr aus, ebenso wenig „pragmatische“ Schulgeschichten, die oft von Propaganda kaum zu unterscheiden waren (z. B. ULRICH 1780), oder schließlich Dogmengeschichten mit der Reformation als Trennlinie. Es gibt zu Beginn des 18. Jahrhunderts wohl einen Sinn für Kontinuitäten und Anschlüsse, auch für epochale Unterschiede, wie sich etwa an CHRISTIAN SCHÖTTGENS „De statu scholarum ante Reformationem“ von 1717 zeigen ließe.<sup>3</sup> Aber diese Reflexion war theologisch gebunden. Vor und nach der Reformation unterschied den richtigen und den falschen Glauben, wenngleich auch diese Unterscheidung historiographisch abgesichert werden mußte.

FRIEDRICH ERNST RUHKOPFS „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland“ von 1794, eine der ersten größeren Darstellungen, respektiert die christliche Historiographie, beginnt mit BONIFACIUS und unterscheidet die Entwicklung in zwei Perioden, vor und nach der Reformation, aber der Ansatz konzentriert sich auf das pädagogische Feld, nämlich die Geschichte der Schulen und Universitäten, die in eine *eigene* Kontinuität gestellt wird. Das Mittelalter wird nicht wie eine Verfalls-, sondern wie eine respektable Vorgeschichte betrachtet, die sich empirisch darstellen läßt. Die Schwächen der Vorgeschichte werden historisch verstanden, so daß einfache Abwertungen, die etwa die theologische Schematisierung nahegelegt hätten, vermieden werden können.<sup>4</sup>

Das historische Bewußtsein einer institutionellen Kontinuität quer zu den religiösen und dogmatischen Brüchen wird durch die bildungsgeschichtliche Stellung der Renaissance gesichert. Sie faßt RUHKOPF (1794, S. 212) als „Wiederherstellung der Wissenschaften“, von der die Güte oder die Größe der nachfolgenden Geschichte abhängig gewesen sei. Die, wie es heißt, „hellern Zeiten“ nach der Reformation (ebd., S. 289) haben dann eine eigene pädagogische Traditionslinie, wie sich an ihrem Personal demonstrieren läßt. LUTHER, so RUHKOPF, traf auf „vorbereitete günstige Umstände“ (ebd., S. 298), der „Augu-

2 Die *Historia Scholarum* erschien in vier Teilen (Leipzig 1708 bis 1714). BIEDERMANNNS *Acta Scholastica* war eine Art Zeitschrift, die Schuldokumente und historische Texte abdruckte (8 Teile, Leipzig/Eisenach 1741 ff., *Nova Acta Scholastica* (2 Teile, 1748 f.), *Altes und Neues von Schulsachen* (8 Teile, Halle 1752 ff.).

3 Ähnlich argumentiert ISAAC BURCKHARDT (1715), der die *deutschen* Schulen von KARL DEM GROSSEN bis zum Wandel des 16. Jahrhunderts darstellt.

4 Die „alte Manier des Unterrichts“ (RUHKOPF 1794, S. 135) wird kritisiert, aber zugleich wird dafür historisches Verständnis aufgebracht: „Es fehlte durchaus, bis an das Ende des 15. Jahrhunderts, an den guten Mustern aus dem griechischen und römischen Alterthume“, „die Mittheilung der gelehrten Kenntnisse (war) äusserst schwer, und im hohen Grade kostbar“ (ebd., S. 146); rechnet man die „Vorurtheile“ gegen Gelehrsamkeit und Bildung hinzu, „so wird die Härte des Urtheils über diese Zeiten sehr gemildert, und in Mitleiden verwandelt werden“ (ebd.).

stinermönch“ (ebd.) wird als Humanist betrachtet<sup>5</sup>, damit er bruchlos als Erziehungsreformer erscheinen kann<sup>6</sup>. Von ihm gibt es eine direkte Reformlinie zur Barockdidaktik und so zur Permanenz der Schulreform oder der Reformpädagogik<sup>7</sup>.

An anderer Stelle der Literatur werden Defizite gerade der historischen Erkenntnis bestimmt, um Raum zu öffnen für Darstellungen jenseits der Institutionengeschichte. 1805 leitete der Fuldaer Gymnasialprofessor FRIEDRICH ERDMANN PETRI<sup>8</sup> sein neu gegründetes „Magazin der pädagogischen Literatur-Geschichte“ mit folgender Feststellung ein: „Bei dem unläugbaren und schon allgemeiner, selbst von scheelstüchtigen Ausländern, anerkannten Fleisse unserer Gelehrten in historischen Sammlungen und Nachforschungen muss es wahrlich befremden, dass für die Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtskunde noch immer so wenig geleistet wird.“ (Magazin 1805, S. V.)

Das erstaunt, angesichts der von RUHKOPF berichteten vielfältigen *historischen* Literatur, aber PETRI verfolgt einen anderen Zweck, nämlich die Etablierung einer neuen Gattung. Zu diesem Zweck historisiert er das eigene Problem, also gibt einen Bericht über den Stand der historischen Forschung in historischer Absicht. Er grenzt den eigenen und folgenreichen Begriff einer „Literatur-Geschichte der Pädagogik“ von „Geschichten der Erziehung“ ab<sup>9</sup>, bezieht sich auf relevante Vorarbeiten zum eigenen Begriff<sup>10</sup> quer durch die Epochen seit Moses und den Propheten, vergleicht *ältere* und neuere Erziehungs- und Lehr-

- 5 „Ueberall traf er mit den grossen Geistern des Alterthums zusammen, und die Belehrung und Bildung, die er von ihnen erhielt, schmiegte sich in seiner so schön gestimmten Seele, ihm oft unbewusst, aufs innigste an.“ (RUHKOPF 1794, S. 298)
- 6 LUTHERS deutsche Schulreform (RUHKOPF 1794, S. 312) erscheint als „Studien-Plan“ (ebd., S. 318), den Mithumanisten – also gleichsinnige Reformpädagogen – in die Tat umsetzen. Die Reihe reicht von MELANCTON über JUSTUS JONAS und FRIEDRICH MYCONIUS bis auf die Süddeutschen SCHNEFF und BLARER (ebd.). Quelle dafür ist im übrigen GOTTFRIED ARNOLDS *Unpartheiische Kirchen- und Ketzehistorie* (Teil II/Bd. XVI).
- 7 Zitiert wird M. NEANDERS Effektivierung der Methode (*Bedencken* 1580), W. RATKES *Lehrkunst* von 1614 und einige weitere Schriften im Umkreis von RATKE (RUHKOPF 1794, S. 295 ff., 404 f.). Die Reform wird material kritisiert. RATKES „Lehr-Bücher“ enthalten „ausser einer veränderten Ordnung, nichts Neues; sie sind alle nach der damals üblichen aristotelisch-scholastischen Manier gearbeitet“ (ebd., S. 403). Was sich fortsetzt, ist die *Reformabsicht*.
- 8 FRIEDRICH ERDMANN PETRI war Schüler von F.H.C. SCHWARZ. Der erste Band des „Magazins der pädagogischen Literatur-Geschichte“ wird SCHWARZ zur Beurteilung vorgelegt (so die Widmung des Verfassers im Exemplar von SCHWARZ: Universitätsbibliothek Heidelberg „Schwarz 27“, innerer vorderer Einband).
- 9 Die Quelle ist eine Definition aus W.F. LEHNES „Handbuch der Pädagogik“ von 1799: Die Literaturgeschichte der Pädagogik „erzählt, was *über* die Erziehung geschrieben, die Geschichte der Erziehung, was *für sie* gethan war“ (LEHNE 1799, S. 20 f.).
- 10 Als Vorläufer der Gattung Literatur- oder Theoriegeschichte zählen MARTIN SCHMEIZELS „rechtschaffener Academicus“ (1738), M.J.A. FABRICHS „Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit“ (1752–1754) oder MICHAEL HISSMANNNS „Anleitung zur Kenntniss der auserlesenen Literatur in allen Theilen der Philosophie“ (1778). In diesen und verwandten Arbeiten kommen pädagogische Konzepte oder Ideen vor, die zur „Pädagogik“ gebündelt werden (so die Literatur in dem Lehrbuch von D. BOCK [1779], S. 269–303). Maßgeblich für die Klassifizierung der Literatur und so für das Genre „Pädagogik“ wird die 1774 in Nördlingen gegründete „Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland“ (die wiederum das „Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt“ [6 Bände, Frankfurt/Leipzig 1767 ff.]) fortsetzt).

arten<sup>11</sup>, um Anschluß an die Reformsprache halten zu können, und entwickelt dann, unter dem deutlichen Eindruck der kantischen Philosophie, einen „historisch-kritischen“ Begriff „Erziehung“, um so die *Pädagogik*, die Theorie der Erziehung, rechtfertigen und zugleich historisch festlegen zu können. Dazu benötigte er *Vorläufer, maßgebliche* Autoren der Geschichte, die wie zeitlose Autoritäten betrachtet werden.

Die Ahnenreihe, die PETRI zur Sicherung des Begriffs oder eigenen Theorie der Erziehung vorschlägt, enthält zwei herausragende Namen, nämlich PLATO und ROUSSEAU. An ihnen wird die Erziehungsphilosophie der Gegenwart, das ist noch 1805 wesentlich die kantische<sup>12</sup>, gemessen, so daß sich ein kritisches Verhältnis zur Vergangenheit ergibt. Sie, die Vergangenheit, kann die *überlegenen* Konzepte enthalten, genauer: Wer die „eigentliche Erziehung“ des Menschen oder die „rein-menschliche“ Erziehung, diejenige, die aus der Natur des Menschen abgeleitet wird (ebd., S. 119), bestimmen will, muß sich auf PLATO und ROUSSEAU beziehen und kann dann erst seine Gegenwart beurteilen. Einwände<sup>13</sup> können mit der Macht der Tradition entkräftet werden.

Dassind freilich zunächst Außenseitermeinungen: In A. H. NIEMEYERS „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (1796) gibt es ebensowenig eine „Geschichte der Pädagogik“ wie bei K. H. L. PÖLITZ' Theorie der Erziehungswissenschaft (1806)<sup>14</sup>. *Pädagogik* wird von *Erziehung* unterschieden (PÖLITZ 1804), aber das scheint trotz der Inanspruchnahme diverser älterer Autoren, zunehmend einer Reihe von unverzichtbaren, die später „Klassiker“ werden sollten, auch ohne Historisierung möglich zu sein. Der Begriff „Erziehung“ läßt sich an den praktischen Zweck binden (KÖRING 1795), die notwendigen Tugenden des Personals, die eine eigene kanonische Reihe bilden (CAESAR 1791, S. 7 ff.), würden durch historische Relativierung unnötig gefährdet werden. Historisierung ist allenfalls Legitimation, nicht aber relativierende Transparenz. Wenn überhaupt, dann sucht man in der Geschichte nach Bestätigungen der Gegenwart, nicht nach deren Kritik.

1813 erscheint FRIEDRICH HEINRICH CHRISTIAN SCHWARZ' genreprägende „Geschichte der Erziehung“, die nun endlich ein Gesamtableau der *Geschichte*

11 Das ist kein neues Thema: Die „jetzigen“ Schulen hatte GEORG WILHELM DIETZ schon 1744 von den „alten Schulen der Griechen und Römer“ abgegrenzt. „Alte und neue Erziehung“ unterscheidet auch H. A. MERTENS (1774), die Differenz betont M. C. H. SINTENIS (1783), die Übertragung auf die alte und neue „Lehrart“ leisten S. HEINICKE (1783) oder A. G. WALCH (1785), fast immer, um je eigene Methoden oder Schulkonzepte begründen zu können. Oft wird die Differenz auch nur benutzt, um Schulkritik absichern zu können, etwa im Blick auf Methoden und Verfaßtheit des Gymnasiums (PAUFLE 1803).

12 Ansätze von der kantischen Philosophie (wie die utilitarischen, etwa E. CH. TRAPPS „Versuch einer Pädagogik“ von 1780) werden mit der Kritik der Kantianer abgewehrt (Magazin 1805, S. 70 ff.). Kantianer wie SCHUDEROFF, HEUSINGER oder GREILING (ebd., S. 79 ff., 90 ff.) werden daran gemessen, wie nahe sie den maßgebenden Erziehungsbegriffen PLATOS und ROUSSEAUS kommen.

13 Gemeint ist HEUSINGERS Kritik an ROUSSEAU, die die Trennung von Mensch und Bürger in Frage stellt und bezweifelt, ob sich mit einer Theorie der (natürlichen) Erziehung zum Menschen die Tauglichkeit des Bürgers für die Zwecke des Staats bewerkstelligen läßt (HEUSINGER 1794, VI. Abhandlung).

14 NIEMEYERS Sohn HERMANN AGATHON NIEMEYER hat die neunte Auflage der „Grundsätze“ (1835) mit einem „Ueberblick der Geschichte und des Unterrichts“ versehen, der noch in der Ausgabe letzter Hand (1824/25) nicht vorhanden war.



entwirft. „Erziehung“ wird als Teil der „Geschichte der Menschheit“ verstanden, genauer, als Teil der „Culturgeschichte“, soweit diese, so SCHWARZ, durch die „Erziehungsidee“ bestimmt wird (SCHWARZ 1813, Bd. I, S. 3–6). Die Heuristik der „Erziehungsidee“ erlaubt ein Abrücken von schroffen Unterscheidungen des „Alten“ und des „Neuen“, die auf Kontinuitäten keine Rücksicht nehmen. „Geschichte“, verstanden als pädagogisches Kontinuum der Menschheit<sup>15</sup>, wäre so gar nicht bestimmt, das Alte hätte gegenüber dem Neuen keine Funktion.

Die Geschichte, die SCHWARZ erfassen will, ist *eine*. Sie unterscheidet sich nur in der Vertikalen, nämlich nach Phasen oder Perioden, nicht jedoch in der Horizontalen, also nicht nach einzelnen Themen, Gruppen oder Problembereichen. Die Phasen der Erziehungsgeschichte der Menschheit reichen von der *Vorwelt*, also den vorantiken Anfängen der „Cultur“ (ebd., S. 31), über die *alte Welt*, also die „geschlossene Bildung“ der frühen Antike, die Zeit der *klassischen Antike* bis zur *neuen Zeit*, mit der die christliche Bildung – und *nur* sie – verknüpft wird. Die klassische Antike wird nach Kulturen unterschieden, die relativ gleiches Gewicht erhalten. Hebräer stehen neben Griechen und Römern; ihre Leistung wird ausdrücklich anerkannt: „Aus Palästina und Griechenland, durch das herrschende Rom vermittelt, erhielt“, so SCHWARZ (Bd. II, S. 3), „das Abendland seine endlos gewordene Cultur, und einen ganz neuen Geist der Erziehung.“ Das Christentum wird als die „neue Kraft“ verstanden (ebd., S. 6), dieses Erbe zu vollenden, weil nun erst die wahre Religion oder die Mitte der Kultur offenbart worden war. „Mit dem Evangelium (ging) ein neubelebendes Princip unter die Völker aus“; die Beschränkungen der „vorchristlichen Zeit“ waren überwunden, die Erziehung konnte sich nunmehr auf ein universelles Prinzip verlassen: die „reine Gottes- und allgemeine Menschenliebe“ (ebd., S. 9) oder eben das, wie es heißt, „Wesen des Christenthums“ (ebd.).<sup>16</sup>

Nachfolgende pädagogische Dogmatiken, wie etwa CHRISTIAN PALMERS „Evangelische Pädagogik“ von 1852, beziehen sich auf diese für sie günstige Historiographie (PALMER 1969, S. 81)<sup>17</sup>, die aber sehr schnell Konkurrenz erhielt: FRIEDRICH CRAMERS „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume“ von 1832 korrigierte die funktional-organische Sicht der Antike, die sich nur in einer bestimmten, interessegeleiteten historischen Konstruktion wie die Vorgeschichte zum Christentum lesen läßt. CRAMER unterscheidet zwischen

15 „Wir können nicht erziehen, wenn uns nicht schon ein Urbild gegeben ist, und wenn wir nicht zugleich hoffen, indem wir dasselbe in dem Kinde wirklich werden lassen, etwas Besseres in der Welt herbey zu führen, als sie jetzt hat. Auch ist diese Vereinigung (des Alten und des Neuen; J. O.) im Historischen begründet. Aus dem dunklen Alterthume scheinen bildende Völkerstämme hervor, welche die anderen Völker ihre Cultur verdanken. Von ihnen gehen gleichsam die Colonie der Bildung aus (oft mit den eigentlichen Colonisten), in deren Besitze sie früher waren, und weshalb sie immer bey den nachfolgenden Generationen als die weiseren gelten.“ (SCHWARZ 1813, Bd. I, S. 11) „Und so sehn wir denn in der Geschichte selbst, dass die Menschheit ihr angestammtes Erbgut immer zu behalten und auch besser zu besitzen gestrebt hat.“ (ebd., S. 13)

16 „So brachte das Christenthum den allgemeinen weltbürgerlichen Character hervor, aus welchem allein der vollendete Nationalcharacter, wie das einzelne Gewächs aus dem Schosse der Allernährerin, rein hervorwachsen und sich schön gestalten kann“ (SCHWARZ 1813, Bd. II, S. 9).

17 SCHWARZ wird in eine maßgebende *Reihe* gestellt, die über VON RAUMER bis zu VORNBAUMS Sammlung evangelischer Schulordnungen (1858) reicht (PALMER 1869, S. 82).

*praktischer* und *theoretischer* Erziehung oder zwischen den institutionellen Formen und ihrer Reflexion, aber er beschränkt diese Unterscheidung auf eine historische Epoche, die nicht in eine geschichtsphilosophische Konstruktion gepreßt wird. Die Antike kommt, auf der Basis ethnographischer, geohistorischer und diverser literarischer Quellen, in ihrer ganzen Breite zur Darstellung, wird also nicht beschränkt auf Europa oder gar das Abendland.<sup>18</sup> Diese vielfachen Formen und Reflexionen der Erziehung leitet nicht *eine* Idee und auch nicht *eine* historische Kontinuität. Die christliche Erziehung (CRAMER 1832, S. 493 ff.) beendet die Antike als Variante, nicht als Quintessenz<sup>19</sup>, wenngleich nur diese Variante überdauert und insofern die nachfolgende Generation bestimmt. Das kann ohne Dogmatik zugestanden werden.

F. CRAMERS Darstellungsverfahren nutzte die Möglichkeiten zu Beginn der dreißiger Jahre, genügend Wissen über außereuropäische und außerchristliche Erfahrungen war vorhanden. Die Geschichte der chinesischen Erziehung (FRESNEL 1830) konnte ebenso ins Blickfeld geraten wie die indische (nach von BOHLEN 1830) oder die jüdische (BEER 1832)<sup>20</sup>, zu schweigen von persischen oder babylonischen Quellen, die CRAMER (1832, S. 70 ff.) breit rezipierte und darstellte. Aber der differenzierende, oft eher lakonische Zugang zur Geschichte der Erziehung blieb noch die Ausnahme. Die historiographischen Konstruktionen gingen entweder vom Erziehungsvorbild der Antike aus (wie KAPP 1833; 1837)<sup>21</sup> oder folgten der „weltgeschichtlichen“ Perspektive von SCHWARZ. Verstärkt wurde diese Tendenz durch das vielfach verwendete Schema der *organischen* Entwicklung (etwa: RÜCKERT 1858)<sup>22</sup>, das sich gut auf Mensch und Geschichte gleichermaßen projizieren ließ. Dafür sprachen etwa auch psychologische Darstellungen der „Geschichte der Entwicklung des kindlichen Alters“ (GROHMANN 1817), die theologisch angelegt waren. Die Geschichte der Erziehung ließ sich nach dem gleichen Schema konzipieren.

Eine Folge davon war, daß die Geschichte der Pädagogik oder die der Erziehung *Einheit* sein sollte. „Entwicklung“ setzt Identität voraus. Mensch und Welt können sich nur auf *eine* Weise entwickeln, so daß Mehrfachschematisierungen von vornherein ausgeschlossen wurden. Das läßt sich an der maßgebenden *Geschichte der Pädagogik* von KARL SCHMIDT zeigen, die WICHARD LANGE in der

18 CRAMER (1838, S. XIX ff.) unterscheidet in der Darstellung der theoretischen Erziehung die „asiatische und die europäische Auffassungsweise in der Pädagogik“. Die europäische Pädagogik ist durch Ganzheit – „gesteigerte Vielseitigkeit des gesamten Menschen nach seinen verschiedenen Thätigkeiten“ (ebd., S. XXV) charakterisiert, was bezogen wird auf die griechischen Anfänge.

19 Allerdings definiert auch bei CRAMER (1832, S. 501 f.) die christliche Definition des *Kindes* die „neue Zeit“ nach der Antike. In der Antike hätten die Kinder „immer nur Werth für Andere, namentlich für die Eltern und das Vaterland, ihr eigenes Wesen, sie selbst *an sich*, eben weil sie noch nicht als *Kinder Gottes*, als Erben einer ewigen Welt anerkannt wurden, kamen nur wenig in Betracht und traten dadurch fast ganz in den Hintergrund“ (ebd., S. 501).

20 Die jüdische Erziehung in der Unterscheidung von der christlichen ist schon ein Jahrhundert früher Thema (etwa bei F. A. HALLBAUER [1721] oder bei J. H. VON SEELEN [1735]).

21 A. KAPPS *commentatio de historia educationis* (1834) impliziert entsprechend eine Kritik an CRAMER.

22 H. RÜCKERTS (*nicht* der Orientalist), „Lehrbuch der Weltgeschichte in organischer Darstellung“ ist Mitte des 19. Jahrhunderts vielbenutzt.

erweiterten zweiten Auflage von 1867 an herausgab.<sup>23</sup> Wie bei SCHWARZ ist auch bei SCHMIDT „Erziehungsgeschichte“ *Menschheitsgeschichte*, und zwar vom christlichen Standpunkt aus: „Die Geschichte der Pädagogik theilt mit der Geschichte der Menschheit im Allgemeinen dieselben Entwicklungsperioden.“ (SCHMIDT 1868, S. 9) Die Begründung ist nicht historisch, sondern dogmatisch<sup>24</sup>: „Die Idee des Gottmenschen ist der Mittelpunkt der Weltgeschichte: auch der Geschichte der Pädagogik.“ (ebd.) Entsprechend werden zwei große Erziehungsperioden unterschieden, die „vor Christus“ (ebd., S. 10) und die „nach Christus“ (ebd., S. 19). Die Erziehung nach Christus hat wiederum zwei Perioden, vor und nach der *Reformation* (ebd., S. 21 ff.). Die Reformation wird als welthistorische Wende aufgefaßt<sup>25</sup>, die ein universelles und unteilbares Prinzip etablierte: „Die Erziehung umfasst von nun ab alle Stände und strebt, jede Individualität auf dem Wege der Entwicklung den ihr von Gott gegebenen Anlagen gemäß ihrem ewigen Ziele entgegenzuführen. Sie sucht den Menschen harmonisch zu entfalten und dadurch zugleich in Harmonie mit der Menschheit, mit Natur und mit Gott zu setzen: sie ist die organische Erziehung.“ (ebd., S. 34f.)<sup>26</sup>

Die Geschichte selbst steuert auf diese Definition zu, die „organische Erziehung“ geht aus ihr hervor; sie ist nur eine, die wahre, die Konkurrenz nicht dulden kann. Aber Mitte des 19. Jahrhunderts liegen ganz unterschiedliche Geschichten der Pädagogik oder der Erziehung vor, die sich zunehmend differenzieren, so daß die maßgebende „Einheit“ sich immer schwieriger bestimmen ließ. Zwischen FRIEDRICH CRAMERS „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters“ (1843), H. HEPPES „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“ (1858) oder H. LUDWIGS „Grundsätzen und Lehren vorzüglicher Pädagogen“ (1853–1857) bestehen nicht nur Unterschiede, sondern entwickeln sich zunehmend Unvereinbarkeiten. Man kann nicht zugleich quellengesättigte Einzeldarstellungen historischer Perioden, Geschichten von nationalen Institutionen oder vorbildliche Personen der

23 Die erste Ausgabe der „Geschichte der Pädagogik“ erschien von 1860 bis 1862 in vier Bänden. 1860 war bereits eine „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ erschienen. SCHMIDT starb 1864, danach besorgte WICHARD LANGE die nächsten Ausgaben der „Geschichte der Pädagogik“. Die zweite Auflage erschien wiederum in vier Bänden, der vierte Band erschien zuerst (1867); danach folgten der erste (1868), der zweite (1869) und der dritte (1870). Eine dritte (weitgehend unveränderte) Auflage erschien 1875 und 1876, eine vierte 1883.

24 Bei SCHWARZ ist der theologische Ausgangsrahmen noch ausdrücklich formuliert. Sein „Grundriss der kirchlich-protestantischen Dogmatik“ erschien 1816 in zweiter Auflage. Die zu Lehrzwecken verfaßte lateinische erste Auflage („Sciagraphia dogmatices christianae; in usum praelectionem scripti“) war 1808 veröffentlicht worden.

25 „Die Reformation in der Kirche ist nicht eine isolierte That des Geistes. Copernicus entdeckt das Sonnensystem. Columbus findet die Unterwelt (!). Magelhaens zeigt die wahre Gestalt der Erde. Bacon tritt als Herold der Naturwissenschaften auf. Die Nationalitäten emancipieren sich. Die Königsprache tritt hervor, und der Gegensatz von Kirche und Staat wird aufgehoben. Alles – derselbe Geist, der schon in Gründung der Universitäten und Stadtschulen seine Maulwurfshügel aufwarf und der in den Mystikern des Mittelalters wie in Wiclif und Huss einzelne Worte sprach, bis er in Luther auf offener Sprache predigte.“ (SCHMIDT 1868, S. 33)

26 „Dieselbe gliedert sich in drei Perioden: in die abstract christlich-theologische Erziehung, die den Christen noch in Gegensatz zum Menschen auffasst, in die abstract menschliche Erziehung, die den Menschen noch in Gegensatz zum Christen stellt, und in die christlich-humane Erziehung, welche die Einheit von Christ und Mensch im Ideale der Gottähnlichkeit erfasst und diese Einheit in der Individualität zu entwickeln strebt.“ (SCHMIDT 1868, S. 35)

Geschichte für die Praxis der Lehrerbildung konstruieren, so daß schon die Genres der Literatur die Einheit verwirren.

Wie entsteht dann aber die Kontinuität der Geschichtsschreibung? Wie entsteht, anders gesagt, eine *typische*, bis heute gepflegte „Geschichte der Pädagogik“? Dies wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen, der mit dem Unterschied zwischen professioneller und pädagogischer Geschichtsschreibung beginnen wird.

## 2. Zum Genre „Geschichte der Pädagogik“

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich sozusagen eine geordnete Praxis von Geschichtsschreibung auf empirischer Basis. Sie behielt ihre Form durch die *Monumenta Germaniae Paedagogica*, die 1886 von KARL KEHRBACH begründet wurden.<sup>27</sup> KEHRBACHS „kurzgefasster Plan“ der *Monumenta* von 1884 war wiederum bestimmt durch Defizitanalysen, die aber nunmehr professionell, durch Forschung und Quellenkritik, nicht lediglich durch Literatur bearbeitet werden sollten. 1890 entstand im Rahmen dieses Unternehmens die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, deren „Mitteilungen“ (später *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*<sup>28</sup>) die methodischen und theoretischen Diskussionen der Forschung besorgten. Ohne Übertreibung kann man sagen, daß von diesem Bestand – bis 1938 erschienen 62 Bände der *Monumenta*<sup>29</sup> – die erziehungshistorische Forschung bis heute lebt.

Die schul- und bildungsgeschichtlichen *Monumenta* ergeben keine historische Einheit. Sie waren von Anfang an als fortlaufende Registratur von Quellen und Deutungen hochdifferenter Zusammenhänge gedacht, nicht zuletzt solchen der Regional- und Territorialgeschichte. Aus diesen Quellen ließ sich keine nachträglich vereinheitlichende „Geschichte der Pädagogik“ konstruieren; die Forschung war einzig durch den sprachlich-nationalen Rahmen der Quellenselektion und der Darstellungsräume begrenzt. Die damit verbundenen Probleme und Chancen lassen sich an der parallelen Geschichtsschreibung aufzeigen. 1883 erschien der erste Band von KARL ADOLF SCHMIDS „Geschichte der Erziehung“,

27 Der erste Band erschien 1886 („Schulverordnungen der Stadt Braunschweig vom Jahre 1251–1828“, herausgegeben von FRIEDRICH KOLDEWEY). Vorbild der Edition waren die *Monumenta Germaniae Historica*, die Quellenerschließung des (deutschen) Mittelalters. Seit 1891 wurden die pädagogischen *Monumenta* im Auftrage der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ herausgegeben; KEHRBACH war Sekretär der Gesellschaft. Ihre Gründung (1890) geht auf einen Vorschlag zurück, den KEHRBACH 1887 der 39. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich unterbreitet hatte. Die wurde durch Reichsmittel (50 000 Reichsmark pro Jahr) unterstützt.

28 Die „Mitteilungen“, redigiert durch KEHRBACH, erschienen ab 1891 bis 1910. Nachfolgerin wurde die „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ (1910 bis 1938). Die Beihefte der Zeitschrift ergänzten die Edition der *Monumenta*.

29 Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ löste sich am 23. Mai 1938 auf, die Edition der *Monumenta* wurde daraufhin eingestellt (*Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 28 [1938], S. 102). *Monumenta Paedagogica* wurden seit 1960 in verschiedenen Reihen von der „Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin“ herausgegeben. Die Reihe A – „Fortschrittliche Traditionen der bürgerlichen Pädagogik und problemgeschichtliche Untersuchungen“ – stand unter der Leitung von ROBERT ALT und GERDA MUNDORF.

die 1902 mit der ersten Hälfte des fünften Bandes noch nicht abgeschlossen war.<sup>30</sup> Inzwischen hatte sich nicht nur die Quellenlage völlig verändert, sondern auch die Theoriesituation, denkt man an Evaluations- und Kulturtheorien, die zwischen H. SPENCER und W. WUNDT die romantischen Konzepte der „Weltgeschichte“ ablösten oder ihnen wenigstens einen gänzlich anderen, nach-christlichen Gehalt gaben. „Erziehung“, schreibt PAUL BARTH (1925, S. 6) pointiert, „ist die Fortpflanzung der Gesellschaft“, nach dieser Maxime müsse sich die Geschichte der Erziehung richten.

Auch diese Einheitsbehauptung zwang zu Konstruktionen, die die Quellen nicht hergaben. Empirisch lagen weit tiefere Niveaus nahe, allein die Erschließung von Schulordnungen oder der Didaktik von Schulfächern<sup>31</sup> zwang zu Differenzierungen, die sich nicht mit Großformeln wie „Nation“, „Gesellschaft“ oder „Welt“ vertrugen. Auch bei größter Reichweite der Recherche kam die Empirie nie dort an, wo Evolutionstheorie oder Soziologie standen, und irgendeine Variante der Geschichte der *Pädagogik* war dann noch immer nicht in Sicht. Wie also sollte diese Variante konstruiert werden, wenn sie weder aus realgeschichtlichen Quellen noch aus den abstrakteren Globaldeutungen der biologischen Soziologie oder der psychologischen Kulturtheorie sich bestimmen lassen würde?

Im zweiten Band der zweiten Auflage von KARL GOTTLÖB HERGANGS „Praktischer Real-Encyclopädie“ (1852) ist das Stichwort „Pädagogik der Gegenwart“ verzeichnet. Das Problem, was denn unter „Pädagogik“ der *Gegenwart* zu verstehen sei, hatte zuvor schon diverse Autoren beschäftigt (etwa CRAMER 1838), wobei sich eher nationale und eher öffentliche Funktionsbestimmungen bis 1848 durchaus die Waage hielten (HEINSIUS 1842 gegenüber SAUSE 1841).<sup>32</sup> Offen blieb, was unter Pädagogik *selbst*, dem Lehrfach der Lehrerausbildung<sup>33</sup>, verstanden werden sollte. HERGANGS „Real-Encyclopädie“ definiert daher die Pädagogik der Gegenwart defizitär. Sie habe drei *üble* Eigentümlichkeiten, die unmittelbar nach Reform – nicht der Forschung oder der Praxis, sondern der Pädagogik – verlangen: „*Viel Schulwesen, wenig häusliche Erziehung ... viel Verstandesbildung, wenig Gemüthlichkeit ... viel Methodik, wenig Beachtung der Individualität*“ (HERGANG 1852, Bd. II, S. 359ff.).

30 KARL ADOLF SCHMID, schwäbischer Gymnasialdirektor und später Referent für das Turnwesen in Württemberg, gab von 1859 bis 1878 die „Encyclopädie für das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen“ heraus (zusammen mit CHRISTIAN PALMER und [FRIEDRICH] WILDERMUTH). Von der nachfolgenden „Geschichte der Erziehung“ hat SCHMID nur noch den ersten Band bearbeiten können. Die Ausgabe wurde von G. SCHMID fortgesetzt. Der fünfte Band (zweite Hälfte) erschien ebenfalls 1905. SCHMIDS Geschichte ist der historiographische Gegenentwurf zu der von RAUMER.

31 Darauf konzentrierten sich die bis zum ersten Weltkrieg erschienenen 52 Bände der *Monumenta*. Die damit geschaffene Datenlage schloß großflächige Deutungen aus, die aber natürlich weiterbestanden.

32 Auch ausländische Titel werden erwähnt (FRITZ 1841; WILM 1843), denen sogar besondere Aufmerksamkeit zukommen soll (HERGANG 1852, S. 363).

33 HERGANGS „Handbuch der pädagogischen Literatur“ (1840) verzeichnet eine Fülle von Vorschlägen, wie das Fach oder der didaktische Komplex „Pädagogik“ für den Seminarunterricht gestaltet werden soll. Die Plazierung von „Erziehungs- und Menschenkunde“ im Seminarunterricht geht wesentlich auf Chr. W. Harnisch zurück und wird unter Berufung auf ihn kodifiziert (HERGANG 1851, S. 328); die Historisierung erfolgte im Laufe des 19. Jahrhunderts. Eine Geschichte der Pädagogik im *Seminarunterricht* verfaßte J. C. G. SCHUMANN (1881).

„Mit vollem Rechte“, schließt HERGANG, „ist mehreren Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik der Vorwurf gemacht worden, dass sie dem *Nützlichkeitsprincipe* die Jugend zum Opfer bringen möchten.“ (ebd., S. 362) Dagegen steht das „Princip der Pädagogik“, ein weiteres Stichwort der Enzyklopädie; das Prinzip – es heißt „Mündigkeit“ (ebd., S. 431)<sup>34</sup> – läßt sich weder teilen noch historisieren, so daß nicht zufällig eine *philosophische* Referenz gesucht wird: WILHELM BRAUBACHS spätidealistische „Fundamentallehre der Pädagogik“ von 1841.<sup>35</sup> Sie begründet Pädagogik ohne jeden Rekurs auf Geschichte oder Geschichtlichkeit, gleichzeitig behauptet aber HERGANGS Enzyklopädie, nichts sei „lehrreicher“ für die Pädagogik als das Studium ihrer Geschichte (ebd., S. 363). Hier gilt die Referenz ganz anderer Autoren, neben den Arbeiten CRAMERS KARL VON RAUMERS „Geschichte der Pädagogik“, deren erster Band 1842 erschienen war.<sup>36</sup> Das ist wiederum kein Zufall: Die Philosophie der Erziehung wird anders behandelt als die Geschichte, pädagogische „Prinzipien“ werden geschichtsfrei angenommen, während zugleich auf die Formulierung und Absicherung dieser Prinzipien eine bestimmte Form der Literatur- und Philosophiegeschichte Einfluß nimmt. Das läßt sich an KARL VON RAUMERS „Geschichte der Pädagogik“ exemplarisch zeigen.<sup>37</sup>

VON RAUMERS Darstellung, entstanden ebenfalls aus der akademischen Lehre<sup>38</sup>, folgt zwei Vorgaben der älteren Historiographie, nämlich der Einteilung

- 34 „So wäre also der höchste Grundsatz der Erziehung und der Pädagogik als Wissenschaft in den Worten auszusprechen: *Der Erzieher erziehe den Unmündigen zur Mündigkeit* (Selbstständigkeit), oder mit Braubachs Worten: erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher; bestimmter: gib dem Menschen die Richtung und entwickle in ihm den Willen, dass er geneigt wird, sich selbst eben so zu leiten, wie ihn die fremde Erziehung leiten und führen will.“ (HERGANG 1852, S. 431)
- 35 WILHELM BRAUBACH war großherzoglicher hessischer Direktor der Provinzial-Realschule in Gießen. Er habilitierte sich 1824 in Gießen mit der Schrift „Abhängigkeit und Selbständigkeit ..., als Einleitung in einem allgemeinen Theil der Pädagogik“ (Druck: Gießen 1824). BRAUBACH war einer der ersten pädagogischen Autoren, die das Wirkungsproblem in den Mittelpunkt stellten („Ueber die Wirksamkeit und Gewalt der Erziehung“, Allgemeine Schulzeitung [Darmstadt] Jg. 1835, Nr. 53 ff.). Er übersetzte zudem J. JACOTTS „Universalunterricht“ (1830, zweite Ausgabe 1840).
- 36 KARL VON RAUMER war seit 1827 Professor der Naturgeschichte und Mineralogie in Erlangen. Vor der Übernahme dieses Amtes hatte er 1823 in Nürnberg ein privates Erziehungsinstitut gegründet. Schon in Halle (1822) hatte KARL VON RAUMER über „Geschichte der Pädagogik“ gelesen, 1838 bis 1842 las er darüber auch in Erlangen. Die „Geschichte der Pädagogik“ erschien von 1842 bis 1854 in vier Teilen. 1902 bis 1909 kam die letzte, die siebte Auflage heraus (in der Bearbeitung von G. LOTHOLZ, der einen fünften Band anfügte [„Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern“]).
- 37 RAUMERS Personal ist durch die Historiographie des *Humanismus* vorsortiert, später folgt die Philosophie (und daran anschließend die Pädagogik) des 17. und 18. Jahrhunderts. Ein unabhängiges, *nur* pädagogisches Personal gibt es noch nicht.
- 38 In der Vorrede zur ersten Auflage (1842) wird folgende Begründung angeboten: „Der Leser dürfte fragen: wie ich zur Bearbeitung dieses Gegenstandes gekommen? Vielleicht genügt die Antwort: seit 31 Jahren im Lehramte, habe mich nicht bloss die von mir zu lehrende Wissenschaft, sondern die Lehrkunst selbst interessiert und zwar um so mehr interessiert, als ich vieles nicht durch fortlaufenden Kathedervortrag, sondern gesprächsweise lehrte. Bei dieser Sinnesrichtung fühlte ich mich auch gedrungen, schon im Jahre 1819 mehrere pädagogische Abhandlungen und später ein Programm über den Unterricht in der Naturgeschichte vorzulegen.“ (RAUMER 1857, S. V) Gemeint sind VON RAUMERS zweibändige „Vermischte Schriften“ (1819 und 1822) sowie sein „Lehrbuch der Allgemeinen Geographie“ (3. Aufl. 1848).

von epochalen *Phasen* und der Zuschreibung von *Über- und Unterlegenheit*. Renaissance und Reformation sind die Wasserscheiden der Bildungsgeschichte, aber nunmehr in radikaler Verengung. Die Geschichte *vorher* kann, anders als bei SCHWARZ oder SCHMIDT, radikal vernachlässigt werden. Im ersten Band der „Geschichte der Pädagogik“ widmet VON RAUMER dem Mittelalter ganze sechs, schlecht informierte Seiten, die Antike kommt gar nicht mehr vor (VON RAUMER 1857, S. 3–9). „Pädagogik“ ist *moderne Pädagogik*; sie beginnt, wie es der berühmte Untertitel von RAUMERS Geschichte anzeigt, mit dem „Wiederaufblühen klassischer Studien“, also mit der Renaissance.

VON RAUMER nimmt noch eine zweite, weitreichende Verengung vor, die in der Vorrede von 1842 so gefaßt wird: „Eine Geschichte der Pädagogik muss einmal die *Bildungsideale* ins Auge fassen, durch welche ein Volk in der Folge seiner Entwicklungsepochen beherrscht wird, dann aber die Weise, wie die Pädagogik in jeder Epoche das aufwachsende Geschlecht dem Bildungsideale gemäss zu erziehen, diess Ideal in der jungen Generation zu verwirklichen strebt. In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personifiziert auf, sie üben daher den grössten Einfluss auf die Pädagogik aus, selbst wenn sie nicht Pädagogen sind.“ (ebd., S. VI)

Die moderne ist also wesentlich *personale Pädagogik*, sie kann aus Werk und Tätigkeit ihres Personals – „ausgezeichnete Männer“ – erschlossen werden. Das Personal muß sortiert werden, abhängig von Kodifizierungen aus der Literatur- und Philosophiegeschichte. Die frühe Renaissance, also der Beginn der modernen Pädagogik, ist mit drei Namen erfaßt, nämlich DANTE, BOCCACCIO und PETRARCA. Die klassische Bildung selbst besteht aus wenigen Humanisten mit ihren Akademien, in denen das Bildungsideal vermutet wird, die Reformation, einschließlich der pädagogischen Gegenmacht der Jesuiten<sup>39</sup>, reicht von LUTHER bis zum Tode BACONS.

VON RAUMER schließt vom Bildungsideal einer Epoche auf das dieses Ideal repräsentierende ausgezeichnete Personal und die daran anschließende Praxis, die wiederum von den Selbstzeugnissen des Personals abgelesen wird. Das setzt keine kodifizierte „Pädagogik“ voraus, sondern lediglich eine sprachliche Kontinuität, die der Garant ist, daß die Ideale der Bildung in den Epochen je textualisiert werden können. Wesentlich ist dabei der authentische Ausdruck in der *Person*; aus ihrer Sammlung ergibt sich die Pädagogik, die also von vornherein auf Theorieselektionen verzichtet. Diese Strategie ist riskant, denn wenn „Einfluss auf die *Pädagogik*“ ausüben kann, auch wer kein „*Pädagoge*“ ist (Pädagoginnen kommen zu diesem Zeitpunkt nicht vor), dann ist es unmöglich, das Personal zu begrenzen. Aber es *ist* immer begrenzt. BACON und mehr noch

39 Die Darstellung ist interessant: Der Jesuitenpädagogik – „*Predigten, Beichte und Unterricht der Jugend*“ (RAUMER 1857, S. 322) – wird „wurzelnde Macht“ zuerkannt (ebd.), aber sie erscheint „ruchlos“ (ebd., S. 325). Kronzeuge ist PASCAL und seine „*Provinciales*“-Briefe (ebd.). Danach begründet RAUMER sein Vorgehen: „Die entsetzliche moralische Schattenseite der Jesuiten musste ich um so mehr, und zwar unparteiisch vorzugsweise aus katholischen Quellen darlegen, als sehr ausgezeichnete Männer unter den Protestanten sich bis zu einem Lob jesuitischer Erziehung und Erziehungsinstitute verirrt haben.“ (ebd., S. 331 f.) Bemerkenswert ist dann, daß gleich die ersten Bände der *Monumenta*, nämlich der zweite, der fünfte, der neunte und der 16., der Jesuitenerziehung gewidmet waren („*Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes*“). Hrsg. G. M. PACHTLER, S. J. [Berlin 1886, 1887, 1890, 1894]).

MONTAIGNE sind zu diesem Zeitpunkt „Pädagogen“. KOPERNIKUS und NEWTON sind es *nicht*, obwohl sie die Bildungsgeschichte vermutlich weit mehr beeinflusst haben als JOHANN WESSEL, RUDOLF AGRICOLA oder JOHANNES REUCHLIN, die von RAUMER breit darstellt und würdigt.<sup>40</sup> Eine Pointe meiner These ist, daß *diese* Namen am Ende des Jahrhunderts immer dort fehlen, wo die Geschichte der *Pädagogik* dargestellt werden soll.

Die Personalauswahl gerät zunehmend in Abhängigkeit von Klassikerkonstruktionen *eigener* Art. Das Problem wird nicht durch Reihung gelöst, sondern durch Hierarchie, wie sich an einem Vergleich wiederum Mitte des 19. Jahrhunderts darlegen läßt. 1858 und 1859 erschien in zwei Bänden JOHANN BAPTIST HEINDLS „Galerie berühmter Pädagogen“<sup>41</sup>, die mit dem König von Bayern (MAXIMILIAN II.) beginnt und mit KARL AUGUST ZSCHILLE, Kanzleirath im Königlich Sächsischen Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, endet.<sup>42</sup> Aufgenommen sind 349 Namen, darunter ganz wenige Frauen; zwischen CHRISTIAN PALMER und KARL GOTTLIEB PETERMANN *fehlt* PESTALOZZI, ebenso fehlt FRIEDRICH FRÖBEL. F. A. W. DIESTERWEG wird auf zwei knappen Seiten erwähnt (vgl. HEINDL 1858, S. 100 ff.), er erhält nur unwesentlich mehr Darstellungsraum als der Stettiner Seminardirektor EMIL THEODOR GOLTZSCH (ebd., S. 155 f.), während der Konkurrent J. H. PESTALOZZIS, der Zürcher Erziehungsreformer IGNATIUS THOMAS SCHERR, auf 20 Seiten gewürdigt wird (ebd., S. 295–314), ohne daß dies ausgereicht hätte, ihn zum „Klassiker der Pädagogik“ zu stilisieren.

J. B. HEINDLS Sammlung ist eine pragmatische Reihung, die nicht auf Unterscheidungen der Konfessionen oder der Anstellungen im Bildungssystem, sondern auf die Datenlage achtet. Aber das Prinzip der Reihung aufgrund des Metiers kontrolliert nur Alphabet und Biographie – auf JOHANN GEORG FRIEDRICH PFLÜGER, einem, wie es heißt, „wackeren Schulmann“ (ebd., S. 93), folgt Dr. OTTO PILZ, „Lehrer an der III. Bürgerschule zu Leipzig“ (ebd., S. 95) –, läßt keine *pädagogische Hierarchie* zu, also eine Unterscheidung von Rang und Bedeutung, die sich allein nach fachlichen Verdiensten kaum zumessen ließe. Das Personal in HEINDLS „Galerie“ ist *schulisch* qualifiziert, aber das impliziert nur ganz schwache Unterschiede; es ist nicht möglich, schulorganisatorische gegenüber fachdidaktischen oder Schriften irgendwie generellerer Schulpädagogik zu gewichten. Ebenso wenig können praktische Effekte für Unterschiede sorgen. Die Reform des Turnunterrichts hat viele Autoren und höchstens Begründer, aber nicht „Klassiker“, wenigstens nicht solche, die der *Pädagogik* zuzurechnen wären.

Dennoch wird „Geschichte der *Pädagogik*“ gelehrt und überliefert, und dies

40 Sortiert werden alle drei in eine Phase „bis Luther“; sie gehören zur *Vorgeschichte* der Reformen und so der modernen Pädagogik.

41 Aufgenommen sind in dieser Galerie „Pädagogen“, „verdiente Schulmänner“, „Jugend- und Volksschriftsteller“ und „Componisten“ *aus der Gegenwart* (so der Untertitel). Es fehlt bei der Selektion das historische Prinzip; eine Hierarchie ergibt sich allenfalls zufällig. Der Herausgeber hat teilweise Autobiographien nachgefragt, die im Text länger sind als seine eigenen Recherchen. J. B. HEINDL faßte in seiner „Galerie“ wesentlich Material zu den ersten zehn Jahrgängen des von ihm herausgegebenen „Repertoriums der pädagogischen Journalistik und Literatur“ (1847–1856) zusammen.

42 ZSCHILLE war Lehrer und pädagogischer Schriftsteller, der wesentlich zum Sprachunterricht veröffentlichte. Er wurde am 30. Januar 1858 Ehrenmitglied des pädagogischen Vereins in Dresden anlässlich dessen 25jährigem Stiftungsfests.



mit einem wohlsortierten, nicht mit einem zufällig gereihten Personal. Ich wähle als Beispiel wiederum eine Enzyklopädie, nämlich das „Encyklopädische Handbuch der Erziehungskunde“, das GUSTAV ADOLF LINDNER 1884 in Wien veröffentlichte<sup>43</sup> und das in gewisser Hinsicht als Modell für WILHELM REINS Enzyklopädie angesehen werden kann<sup>44</sup>. Unter den 401 breit gewählten Stichwörtern<sup>45</sup> finden sich bei LINDNER 74 Namen, die deutlich nach ihrem Rang unterschieden werden und also unterschiedlichen Darstellungsraum erhalten<sup>46</sup>. Fast alle Namen sind *historisch*<sup>47</sup>; trotz der gebührenden Berücksichtigung anderer Epochen (allerdings einzig der europäischen Geschichte) sind die historischen Namen überwiegend solche des 18. und 19. Jahrhunderts. Zentrales Gewicht haben fünf, nämlich COMENIUS, FRÖBEL, HERBART, PESTALOZZI und ROUSSEAU. Drei davon – COMENIUS, FRÖBEL und PESTALOZZI – werden dadurch noch besonders herausgestellt, daß geographische Karten ihrer Wirksamkeit abgedruckt werden (LINDNER 1884, S. 168, 298, 617). Ihnen gegenüber ist schon SCHLEIERMACHER zweitrangig (ebd., S. 775 ff.) und sind die einflußreichen Schulreformer des 19. Jahrhunderts wie GOTTLIEB ZERRENNER (ebd., S. 1005) kaum noch erwähnenswert. Nahezu alle Namen aus HEINDLS „Galerie“ tauchen *nicht* auf. Dafür ist eine klare Hierarchie gefunden, die *großen* lassen sich von den kleinen Pädagogen unterscheiden, die Mitte ist besetzt, die Ränder können je nach Lage ausfransen.

Der Vorteil ist eine lehrbare Dogmatik, die mit einem überzeugenden Personalbestand vertreten werden kann. Beide Seiten sind aufeinander verwiesen, die Geschichte der Pädagogik definiert ihr Personal, aber das Personal definiert zugleich die Geschichte der Pädagogik. Ohne Rückverweise auf COMENIUS, FRÖBEL, HERBART, PESTALOZZI und ROUSSEAU schien „Pädagogik“ gar nicht darstellbar zu sein; die historiographische Kodierung schützte dabei vor Rückfragen, notfalls konnte auf den umgebenden Personalbestand verwiesen oder dieser verschoben werden. Die *Geschichte* der Kodifizierung blieb unbeachtet. Von RAUMERS Darstellungsprinzipien – der Zusammenhang von Bildungsideal, Person und Praxis in Reichweite der Person – setzten sich durch, wenigstens in dem, was dann „Kernbereich“ der *Pädagogik* genannt wurde.

Der Vorteil war zugleich der Nachteil: Die Auswahl und die Hierarchie des Personals wurde durch Geschichtsschreibung fixiert, nicht etwa durch Forschung; die Geschichtsschreibung segmentierte sich im 19. Jahrhundert. Was PETRI „Literaturgeschichte der *Pädagogik*“ genannt hatte, hatte kaum Kontakt zur fortschreitenden historischen Empirie; die Literaturgeschichte selbst, später in Gestalt der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, rührte nicht an der Kodifizierung, der sie ihren Erfolg verdankte. Das schließt nicht aus, daß zwischen

43 Die einbändige, über 1 000 Seiten starke Enzyklopädie war ein Projekt des Lehrmittelverlages A. Pichler's Witwe und Sohn mit Sitz in Wien und Leipzig.

44 Wie in REINS Enzyklopädie ist die Ordnung der Stichwörter nur alphabetisch, nicht jedoch systematisch. Auf „Anlage“ folgt „Annehmlichkeit des Unterrichts“, „Anschaulichkeit“, „Anschauung“, „Anschauungsunterricht“, „Anwendbarkeit des Unterrichts“, „Apperception“ etc. (LINDNER 1884, S. 20–41).

45 Berücksichtigt werden diverse Wissenschaften, nicht lediglich die Pädagogik und ihre Geschichte (Psychologie, Ethik, Logik, Kulturgeschichte usw.).

46 Die großen Namen erhalten je acht Druckseiten, die mittleren vier bis sechs, die kleinen eine bis zwei.

47 Zeitgenosse ist 1884 einzig JULIUS FERRY (LINDNER 1884, S. 268 ff.).

KARL KEHRS Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts und PAUL BARTHS soziologischer Geschichte der Erziehung<sup>48</sup> eine Reihe alternativer Ansätze entstanden waren, die einer Maxime von F.E. RUHKOPF (1794, Vorwort) folgten, nämlich daß „das Schul- und Erziehungs-Wesen mit der Kirche, politischen Situation, Literatur etc. von jeher in genauer Verbindung“ stehe und es darauf ankommen müsse, die „wechselseitigen Einflüsse der selben auf einander“ zur Darstellung zu bringen. Warum hält sich dann aber der Vorrang des Personalen durch? Warum folgt die Geschichte der *Pädagogik* auch im 20. Jahrhundert einem Verhältnis von Dogma und Größe, das schon die Zeitgenossen CH. PALMERS als unangemessen hinstellen konnten?<sup>49</sup>

Diese Frage führt mich auf den dritten Teil meiner Elaboration, der wesentlich mit den Geschichtskonstruktionen *hinter* der „Pädagogik“ zu tun haben wird. Auch hier hatte RUHKOPF die richtige Devise: Es ist erstaunlich, daß man in der Geschichte der Pädagogik „nur zu oft, gerade bei den wichtigsten Punkten und Fragen, ohne Belehrung und befriedigende Antwort bleibt“ (RUHKOPF 1794, Vorwort).

### 3. Zu den Problemen einer Geschichte der Pädagogik

Eine *Historik* der Pädagogik – den Begriff „Historik“ verstanden im Sinne DROYSENS<sup>50</sup> – legt KARL VOLKMAR STÖY 1861 vor<sup>51</sup>. Nach einer erkenntnistheoretischen Bestimmung der „*genetischen Geschichtsschreibung*“, die das „*Verstehen* des Werdenden und des Gewordenen“ in den Mittelpunkt des Verfahrens stellt (Stöy 1878, S. 129)<sup>52</sup>, unterschied Stöy vier Forschungsfelder: die Geschichte der

48 BARTH orientiert sich an der neuen Gesellschaftsgeschichte, das heißt, er entwickelt die Erziehung aus den ständischen Gesellschaften der Antike (einschließlich des alten Amerikas, Ägyptens und Asiens), aber konzentriert sich in der Folge auf die europäische Gesellschaft seit dem Mittelalter. „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung“ setzte sich zunächst aus einzelnen Aufsätzen zusammen, die BARTH zwischen 1903 und 1911 in der von JODL und RIEHL herausgegebenen „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie“ veröffentlichte.

49 Bei K. G. HERGANG (1852, S. 363) heißt es: „Obwohl viel Treffliches“ bei VON RAUMER enthalten sei, dürfte sein Werk durch das, „was von Cramer noch zu erwarten ist, übertroffen werden“.

50 DROYSEN hielt 1857 seine erste Vorlesung über Historik – Theorie der Geschichtswissenschaft – zum ersten Male (insgesamt bis 1882/83 17mal). Der „Grundriss der Historik“ erschien als Manuskript gedruckt zuerst 1858. Stöy erwähnt DROYSEN an zwei Stellen, darunter mit einem Zitat aus dem „Grundriss“ (Stöy 1878, S. 131). An dieser Stelle wird im übrigen auch KARL VON RAUMERS „klassisches Werk“ erwähnt und auf die „*biographische form*“ der Geschichtsschreibung reduziert. Danach steht folgender Satz: „Die Absicht, grosse pädagogische Sätze bald vorzubereiten, bald zu veranschaulichen, bald zu belegen, ist und bleibt der eigentlichen Geschichtsschreibung fremd.“ (ebd.)

51 Vorbild war K. HAGENBACHS „Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften“ (Stöy 1878, Vorrede).

52 Geschichtsschreibung ist nicht lediglich *Chronik*, auch nicht *Memoir* oder *Pragmatismus*, sondern „ein Beziehen der einzelnen Thaten aufeinander“, so daß sie *genetisch* verknüpft werden können. Nur das ist historisches Verstehen (Stöy 1878, S. 129). „Die genetische Form der Geschichtsschreibung erweist sich ihrer Natur nach auch allein geeignet, die durch ihre Nähe leicht zu verwirrenden pädagogischen Erscheinungen der Gegenwart verständlich zu machen und über dieselben den Betrachter zu erheben. Sie übt so einen wohlthätigen Einfluss aus, dass sie, ebensowohl vor eiliger Bewunderung als vor unzeitigem Kleinmuth bewahrend, die dem erzieherischen Handeln unentbehrliche richtige Stimmung erzeugen und schützen hilft.“ (Stöy 1878, S. 132f.)

pädagogischen *Diätetik*, also der physiologischen Milieus der Erziehung<sup>53</sup>, die Geschichte der *Didaktik*, die Geschichte der *Hodegetik*, also der Führung und der Zucht, sowie schließlich die Geschichte der *praktischen Pädagogik* in, wie es heißt, „Haus und Schule“ (ebd., S. 177)<sup>54</sup>. Eine Geschichte der *Pädagogik* ist nicht vorgesehen. Für die „historische Pädagogik“, so begründet Stoy diesen Mitte des 19. Jahrhunderts gar nicht so erstaunlichen Schritt, sei es ein „zwingendes Motiv, die Geschichte der pädagogischen Praxis von derjenigen der pädagogischen Meinungen gesondert zu betrachten und erst auf Grund solcher Sonderung der gegenseitigen Beziehungen in Betracht zu ziehen“ (ebd., S. 120).

Diese Maxime ist dort, wo es um die Geschichte der *Pädagogik* zu tun war, überwiegend *nicht* befolgt worden. Die Geschichte der *Meinungen* wurde von der Praxis nicht gesondert, sondern auf sie projiziert; Stoy's Differenzen – Diätetik, Didaktik, Hodegetik und praktische Pädagogik – verschwanden hinter dieser Projektion oder wurden fernab von der „Pädagogik“ bearbeitet. Für sie sollte gelten, daß sich das Ideal ganzheitlich in und mit der Person verwirklicht; was Stoy etwas abfällig mit „Meinungen“ bezeichnet, wäre dann die ausschlaggebende Größe, das, worauf die Bedeutung basiert. Man erfährt im „Brief aus Stans“ das Ideal, die dem Ideal angenäherte Person, die realisierte Idealität und so das eigene Vorbild, ohne zu fragen, wie der Text eigentlich zustande kam und wer oder was seine Bedeutung konstituiert hat. Der Text soll *erziehen*. Die Präsentation, die Zitatlage, die Assoziationsflächen entsprechen einer *pädagogischen* Absicht, im Unterschied zu dem, was Stoy als historische Pädagogik (ebd., S. 111) verstanden wissen wollte.

Im 19. Jahrhundert entsteht das *Denkmal* als volkspädagogischer Symbolzusammenhang (vgl. ASSMANN 1993, S. 47 ff.), der nicht zuletzt das Personal der Pädagogik aufnimmt und plazierte (für PESTALOZZI: WINTER 1996). Die historische Selektion von Größe und Bedeutsamkeit wird allein dadurch auf Dauer gestellt. Was literarisch, durch Geschichten der Pädagogik, in den Mittelpunkt gerückt war, ließ sich medial fixieren, bis hin zu Alltagssymbolen wie Straßennamen oder Jahrestagen, die ständig sichtbar waren oder rhythmisch wiederholt wurden. Allein das, der Reflex aus öffentlichen Zeichensystemen, an die unablässig appelliert werden konnte, stabilisierte den Kern der „Pädagogik“, die sich wirkungsvoll über ihr Personal darstellen konnte und davon maßgeblich profitierte. Man kann dies die *Pädagogisierung* einer *sakralen* Geschichte nennen, die quer liegt zur Rationalisierung der Gesellschaft und in ihren kultischen Formen bis heute andauert. Sie hat zentrale Erwartungen an das geprägt, was unter dem Namen „Pädagogik“ Einlaß fand in nach-christliche, aber immer noch religiöse Hoffnungsprogramme. Die Pädagogik erhielt gleichsam zurück, was sie

53 „Die pädagogische Diätetik enthält vorerst die Hauptbegriffe der Nahrung, Wohnung, Kleidung, Lebensordnung, nächst dem die Gymnastik. Auf Grund dieser Hauptbegriffe untersucht die historische Forschung die verschiedenen Formen, in denen das leibliche Leben der Kinder zu verschiedenen Zeiten sich bewegt hat. Es handelt sich nicht bloß darum, die Zustände selbst darzustellen, sondern auch ihren Ursprung und Zusammenhang mit andern Potenzen, endlich ihre etwaigen pädagogischen Folgen.“ (Stoy 1878, S. 139)

54 „Von den Verhältnissen, über welche die praktische Pädagogik handelt, sind offenbar Haus und Schule diejenigen, an welche alle historischen Untersuchungen sich anschließen werden. Insbesondere ist die in der christlichen Welt mehr und mehr in den Vordergrund tretende Schule ein historisches Problem von dem weitesten Umfange. Selbstverständlich kann jede Art von Schule Gegenstand historischer Untersuchung werden.“ (Stoy 1878, S. 177)

zuvor, in Form einer elaborierten historischen Selbstreferenz, nach außen abgegeben hatte.

„Geschichte“ kann nur dann in dieser Form erscheinen, wenn sie selbst gleichsam feststeht. Das Bild oder der Text, der in einer „Geschichte der Pädagogik“ vorgefunden wird, repräsentiert die diesbezügliche Vergangenheit *ohne* verlegenen Rest, als ließe sich Geschichtsschreibung von Geschichte freihalten oder als könnte die Kodifizierung zu *einem bestimmten Zeitpunkt alle nachfolgenden* Gegenwarten festlegen. Was aus der Geschichte der Pädagogik kommt, darf *durch sie* nicht gefährdet werden, anders ließe sich von pädagogischen *Vorbildern*, hervorgehobenen Personen der Geschichte, nicht sprechen. Die Geschichte der Pädagogik würde nicht „erziehen“, man wüßte nicht *was*, nicht einmal *wie* aus ihr gelernt werden kann, während die kodifizierte Geschichte pädagogischer Vorbilder von VON RAUMER an den unbestreitbaren Vorteil hatte, diese Frage gar nicht stellen zu müssen.

Der Vorteil wird in zweifacher Weise genutzt: Die Geschichte der Pädagogik, verankert als Gattung und repräsentiert durch ausgewähltes Personal, sanktioniert *Reform*, die sich in Übereinstimmung mit einer gleichsinnigen Geschichte verstehen kann. Aber die Geschichte der Pädagogik ermöglicht auch die Unterscheidung von „neuer“ und „alter“ Erziehung, also definiert die Modernität oder Antiquiertheit pädagogischer Konzepte. Beispiele sind ROBERT QUICKS „*Essays on Educational Reformers*“ (1868), GABRIEL COMPAYRÉS „*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*“ (1870) oder auch FRIEDRICH DITTES „*Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*“ (1878). Der Trend zur historiographischen Sicherung der Reformpädagogik läßt sich nicht national-kulturell verstehen. Es gibt in allen hauptsächlichen pädagogischen Literaturen Beispiele einer Zuspitzung der Geschichte auf Reformpädagogik, die sich auf *Vorläufer* im gleichen Geiste berufen kann, ohne daß diese sich dagegen zur Wehr setzen können. Irgendeine methodische Reflexion gibt es nicht. Die Geschichten der Pädagogik implizieren naiv die Übereinstimmung von Idee und Person oder Darstellung und Wirklichkeit. Der hermeneutische Text, geschrieben in praktischer Absicht, erspart die Hermeneutik.

Das unterschreitet Möglichkeiten der Erkenntniskritik, wie sie am Ende des 19. Jahrhunderts vorlagen. Eine der zentralen Unterscheidungen ist die zwischen „Geschichte“ und „Geschichtsschreibung“, die GEORG SIMMEL 1892 im ersten Teil seiner Kritik der historischen Erkenntnis<sup>55</sup> entwickelte. Die je gegenwärtigen Darstellungen der Geschichte spiegeln nicht die historische Wirklichkeit, auch nähern sie sich nicht allmählich dieser Wirklichkeit an. SIMMEL verweist auf den „hypothetischen Charakter“ *aller* historischen Darstellungen (SIMMEL 1923, S. 20f.), die eine *eigene* Geschichte bilden, ohne je ihr Objekt, schon gar nicht *gleichsinnig*, zu erreichen. Historisches „Nachbilden“ ist nie, so SIMMEL, „unverändertes Wiederholen“ früherer Ereignisse oder Zustände (ebd., S. 39). In einem weiteren Sinne ist „Geschichte“ so immer ihre *Darstellung*.

Der Konstruktivismus ist vermutlich übertrieben, er reflektiert *nur* auf die Kritik von Abbild- oder Näherungstheorien und hat dann das Problem, die hi-

<sup>55</sup> Das Buch erreichte fünf Auflagen bis 1923. Die zweite Auflage 1905 erschien als „völlig veränderte“ Fassung. FRIEDRICH MEINECKE bespricht die erste Auflage für die *Historische Zeitschrift* (Bd. 72 [1894], S. 71–73).

historischen Wirklichkeiten mit gleicher Elfe bearbeiten zu müssen. Immerhin, ohne Zeit- und Kausalschemata, ohne interpretationsleitende Metaphern, ohne Narration und Dramaturgie – ohne Prinzipien der *Darstellung* also – läßt sich von „Geschichte“ gar nicht sprechen. Selbst ihr Singular – „die“ Geschichte – ist eine sprachliche Anpassung, die ihrerseits historisch begriffen werden kann. Geschichte, will ich sagen, hat kein „An sich“; die historischen Wirklichkeiten interagieren mit ihren nachträglichen Deutungen, alle Deutungszirkel aber können wiederum nachträglich durchbrochen werden, was allererst „Geschichtsschreibung“ *historisch* macht. Wäre das anders, müßte Stroys „historische Pädagogik“ *final* begriffen werden; sie hätte irgendwann ihr Ziel erreicht, was vermutlich keine Forschung von sich behaupten kann oder darf.

Was wir „Geschichte der Pädagogik“ nennen, verwendet erfolgreiche, aber enge Matrizen der Darstellung, die sehr weite Vergangenheiten dramatisch zusammenziehen und vereinfachen, wesentlich um *Lehre* gestalten zu können. Es sind nicht zufällig immer *Übersichten*, die epochenübergreifend ein spezifisches Personal repräsentieren und von Rangskalen leben, die nicht neu sortiert werden dürfen, wenn nicht die gesamte Konstruktion in sich zusammenfallen soll. Zudem sind *Übersichten* grobflächige und doch kategorial eng gehaltene Einheiten, die den pädagogischen Zweck verraten. Man *soll* „Pädagogik“ als personal verdichteten Zusammenhang verstehen, als ideelle Kontinuität, als organisierten Fundus, der nicht nur verlässlich belehrt, sondern selber *erzieht*. „Aufklärung“ ist nicht einfach eine Epoche, also eine umstrittene Konstruktion<sup>56</sup>, sondern ein normatives Universum, auf das sich *spätere* Theorien berufen können. PESTALOZZI ist keine historische Figur in einem bestimmten Kontext, deren Bedeutung je neu bestimmt werden müßte, sondern eine personifizierte Normativität, die aus der Geschichte heraus, also mit unerreichbarer Autorität, erzieht. Die Konstruktion selbst darf nicht sichtbar werden, historiographische Skrupel à la SIMMEL würden den pädagogischen Effekt gefährden, so daß nicht zufällig keine „Geschichte der Pädagogik“ mit den Grenzen ihrer *Methode* beginnt.

Die Hermeneutik hat noch einen weiteren Vorteil: Das Konstrukt „Geschichte“, der suggestive Singular, läßt sich um so mehr pädagogisieren, je einfacher oder naiver er gebraucht wird, etwa im 18. Jahrhundert mit Konnotationen des *Fortschritts*, im 19. Jahrhundert mit solchen des *Volkes* oder der *Nation* (oder der „Geschichte“), im 20. mit denen des *Kindes* oder der unendlichen *Reform*. Derartige Erwartungen setzen eine steuerbare oder sich selbst steuernde „Geschichte“ voraus, die nicht zufällig immer selbst wie eine handelnde Person gedacht wird, der man Absichten oder Eigenschaften zutrauen darf und gelegentlich auch „Mäntel“ – bei Stroy ein Phänomen der pädagogischen Diätetik – umhängen kann. Eine solche Geschichte erlaubt es, Kinder, das Thema der Erziehung, *vor* der Geschichte zu definieren, die dann in ihrem Rücken liegen müßte und sie also antreiben, in *ihrem* Sinne beeinflussen, könnte. Sie wäre die

56 ROGER CHARTIER (1995) unterscheidet etwa die philosophische (nachträgliche) Konstruktion „Aufklärung“ von der Entwicklung öffentlicher *Publizistik* auf der Basis der historischen Lese-forschung. Es gibt dann keine Epoche, die Anfang und Ende haben müßte, sondern nur komplexe und interagierende kulturelle Prozesse, von denen der intellektuelle Nimbus „Aufklärung“ abzugrenzen wäre. Was „Pädagogik der Aufklärung“ genannt wird, wäre so neu zu konstruieren (vgl. OELKERS 1996).

Projektion des idealen Erziehers auf den Fluß der Zeit: Die Geschichte als handelndes Subjekt könnte selbst erziehen, wie an vielen Stellen gerade in der pädagogischen Literatur auch behauptet wurde. Auch wer „im Sinne“ der Geschichte erziehen will, egal ob der Zukunft oder Vergangenheit, braucht ein Gegenüber, eben die dramatisch singularisierte „Geschichte“.

Es sind also tatsächlich zwei Probleme, die das Verhältnis von Geschichte und Pädagogik prägen: die Absicherung von Pädagogik durch *Tradierung*, fast immer gewonnen durch ein eminent gewordenes Personal, auf der einen, die Erwartung einer besonderen *Erziehungsqualität der Geschichte* andererseits, die seit dem 18. Jahrhundert überwiegend als Fortschritt in einem offenen Zeithorizont erwartet wird. Das ist paradox genug, die Geschichte soll nicht durch die Vergangenheit, sondern durch die Zukunft bestimmt werden, dann aber dauerhafte Folgen haben, also künftige Vergangenheit verlustfrei bestimmen können. Noch die Emanzipationspädagogik der siebziger Jahre verwendete genau dieses Schema, das nicht kalkulieren kann, wann die eigene Zeit *zu Ende* geht.

Es ist erstaunlich, wie stabil dieses einfache, lineare Schema verankert ist. Jedes Erziehungsziel impliziert Effektbehauptungen, die vom *Ende* des Prozesses die Bestätigung des *Anfangs* erwarten, als folgte die Geschichte *einer* und *nur* einer Richtschnur, die sich auch noch in Händen des pädagogischen Personals befinden müßte. Geschichte wird nicht mit Zeit, sondern mit *Erwartung* von Zeit gleichgesetzt. Erziehung muß über die Zukunft verfügen wollen, und dazu braucht die Reflexion starke und einfache Sicherungen, eben Geschichten der Pädagogik.

Neben dem Formalen hat die Frage aber auch inhaltliche Aspekte. Was im 19. Jahrhundert als „Geschichte der Pädagogik“ auf Dauer gestellt wurde und etwa die Historiographie der Reformpädagogik nachhaltig bestimmt hat, klammert mit der Gunst der Schematisierungen große Bereiche aus. Insofern spreche ich von Verengungen oder Verkürzungen des Blickfeldes, die der Reflex sind der eigenen Vorgaben, nämlich der genreprägenden Muster der Geschichtsschreibungen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Das läßt sich an beiden Polen demonstrieren: „Geschichte“ ist für die Geschichte der Pädagogik oft nur eine Kontinuierung von Personal und Sprache, gelegentlich verstanden in Wechselwirkung mit Formen der Erziehungspraxis, so jedoch, daß eine *einzig* Vergangenheit hergestellt wird, als könnte man eine Welt von Bildungsidealen voraussetzen, in der sich die Geschichte bewegt. „Pädagogik“ auf der anderen Seite ist oft nur *moderne* Pädagogik, dabei fast ausschließlich *protestantische* und immer *nur gutartige*. Anders als im 19. Jahrhundert gehört zum Problem- und Themenbestand nicht die jüdische, nicht die persische, nicht die chinesische Erziehung, nicht die Erziehung der Hochkulturen, kaum die des Mittelalters und wenn, dann verengt auf das europäische und hier wiederum auf das späte Mittelalter; historisch relevant scheint einzig die *moderne* Pädagogik zu sein, als jene, die von RAUMER mit der Renaissance beginnen läßt. Ganze Kulturen scheinen wie weggebrochen. Das Nichtwissen nimmt dramatisch zu, damit zugleich das Desinteresse, solange praktische Aufgaben vorrangig erscheinen und soweit historische Bildung diese Aufgaben nicht mehr einfach sanktioniert.

Gefördert wird die Verengung durch Aufbau und Apparat der „Geschichte der Pädagogik“, gleichsam durch ihre Erkenntnismechanismen, also die Periodisierung der Zeit, die Selektion der Quellen, die Schematisierung der Darstel-

lung und nicht zuletzt die Kultivierung der Relevanz. Damit wird ein literarisches Genre definiert, das seine innere Sortierung durch Intransparenz schützt. Durchsichtig geworden, erweckt das Genre Forschungsinteresse. Aufbau und Apparat der „Geschichte der Pädagogik“ lassen sich historisieren und kontextualisieren, die Grenzziehungen sind künstlich und können in alle Richtungen erweitert werden, das Personal läßt sich anders plazieren und mit weniger Vorrang behandeln. Die Engführung auf die Moderne muß nicht das Darstellungsziel sein, das aus der „Geschichte der Pädagogik“ eine merkwürdig unhistorische Unternehmung gemacht hat. „Geschichte“ und „Pädagogik“ werden dabei überleben, das angestaute Genre ihrer Darstellung aber vermutlich nicht.

#### 4. Schlußbemerkung

Ich komme zum Schluß und leite ihn ein mit esoterischen Problemen historischer Pädagogik: Wer sich dafür interessiert, die Geschichte etwa der Slawenkultur als Erziehungs- und Bildungsgeschichte zu lesen, kann ROMAN JAKOBSON (1985) lesen, aber sucht in „Geschichten der Pädagogik“ vergeblich. Wer den *occident barbare* des sechsten bis achten christlichen Jahrhunderts pädagogisch erschließen will, ist auf PIERRE RICHÉ (1995) verwiesen und findet nichts in deutschen „Geschichten der Pädagogik“. Wer den Einfluß des Klosters Port-Royal auf die Herzenstheologie und von ihr auf ROUSSEAU und die angeblich so singuläre *éducation négative* untersuchen will, hat mit JOSEPH SELLMAIRS „Pädagogik des Jansenismus“ von 1933 die letzte deutsche Darstellung (vgl. OSTERWALDER 1996). Defizite der Forschung gibt es genug, man kann also produktives Mißtrauen entwickeln, um mit neuen Fragen die alten Sicherheiten zu durchbrechen. Daß man die alten Sicherheiten „trügerisch“ nennen kann, verlangt einen weiteren Schritt: das Abrücken von einer kodifizierten „Geschichte der Pädagogik“, die aus vertraut-selektiven Texten die Einheit von Werk, Ideal und Person herausliest, nur um *sich selbst* auf Dauer zu stellen.

Mit einer veränderten Geschichtsschreibung, die Kontexte beachtet und gegenüber sich selbst genügend Forschungsskrupel entwickelt, wird auch die *Pädagogik* anders. Sie muß lernen, sich ohne schützende Insignien zu bewegen, und hat dann erst die Chance, die tatsächlichen historischen Bildungskulturen zu erschließen, ohne sie immer nur als Garant der Gegenwart zu begreifen. Das historisch Fremde belehrt durch seinen Abstand, nicht durch Nähe oder gar durch Wahlverwandtschaft. Ein wenig habe ich BERNHARD SCHWENK (1996) so verstanden.

#### Literatur

- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a. M./New York/Paris 1993.  
 BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Bedeutung. 5./6., wiederum durchges. Aufl. Leipzig 1925 (Erste Aufl. 1911).  
 BEER, P.: Skizze einer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten von den frühesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Prag 1832.  
 Bericht von der *Didactica* oder Lehrkunst *Wolfgangi Ratichii* – auf Begehren gestellt und beschrie-

- ben, durch etliche Professoren der Universität Jena. Jena 1614 (Verfasser vermutlich ALBERT GAWERUS).
- BIEDERMANN'S Acta Scholastica: Altes und Neues von Schulsachen. Theil I–VIII. Nürnberg (1741 ff.).
- BOCK, D.: Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauche für christliche Aeltern und künftige Jugendlehrer. Königsberg/Leipzig 1779.
- BRAUBACH, W.: Fundamentallehre der Pädagogik. Hamm 1841.
- BURCKHARDT, I.: De variis Germaniae scholarum a Coroli M. tempore usque ad Saec. XVI. Mutationibus. (Lips.) 1715.
- CAESAR, C. A.: De summis educationis sinibus. Lips. 1791.
- CHARTIER, R.: Die kulturellen Ursprünge der französischen Revolution. Übers. v. K. JÖKEN. Frankfurt a. M./New York/Paris 1995 (Frz. Orig. 1990).
- COMPAYRÉ, G.: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle. Paris 1870.
- CRAMER, F.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. Bd. 1: Praktische Erziehung. Von den ältesten Zeiten bis auf das Christenthum, oder bis zum Hervortreten des germanischen Lebens. Elberfeld 1832. Bd. 2: Theoretische Erziehung. Von den ältesten Zeiten bis auf Lukian. Elberfeld 1838.
- CRAMER, F.: Die Gegenwart in ihren pädagogischen Bestrebungen und Forderungen. In: Centralbibliothek der Pädagogik, hrsg. v. H. BRZOSKA. Jg. 1838.
- CRAMER, F.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Leipzig 1843.
- DIETZ, G. W.: Von dem Vorzuge der jetzigen Schulen vor den alten Schulen der Griechen und Römer. Windsheim 1744.
- DITTES, F.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Leipzig 1878.
- DROYSEN, J. G.: Historik. Rekonstruktionen der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriss der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung (1882). Hrsg. v. P. LEYH. Stuttgart/Bad Cannstatt 1977.
- FABRICH, M. J. A.: Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit. Drittes Buch, Band 8. (Leipzig) 1752–1754.
- FRESNEL, F.: De l'éducation chez les Chinois. In: Journal asiatique t. III (1830), S. 257 ff.
- FRITZ, Th.: Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire. Avec indication des principaux ouvrages qui ont paru sur les différentes branches de la pédagogie, surtout en Allemagne. Ouvrage auquel l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Lyon a accordé un accessit en 1835. t. I/II. Strasbourg/Paris/Genève: Schmidt et Grucker, Cherbuliez 1841.
- GROHMANN, J. C. A.: Ideen zu einer Geschichte der Entwicklung des kindlichen Alters. Psychologische Untersuchungen. Elberfeld 1817.
- HALLBAUER, F. A.: Commentationes philologicae in quaedam VI. loca, ex quibus de recta juvenum educatione statui potest. Jena 1721.
- HEINDL, J. B.: Galerie berühmter Pädagogen, verdienter Schulmänner, Jugend- und Volksschriftsteller und Componisten aus der Gegenwart in Biographien und biographischen Skizzen. Bd. 1/2. München 1858/1859.
- HEINICKE, S.: Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen in vier Fragmenten. Leipzig 1783.
- HEINSIUS, Th.: Concordat zwischen Schule und Leben, oder Vermittlung des Humanismus und Realismus, aus nationalem Standpunkte betrachtet. Berlin 1842.
- HEPPE, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. 1–5. Gotha 1858.
- HERGANG, K. G.: Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig 1840.
- HERGANG, K. G.: Praktische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Erster Band: ABC-Bücher-Gymnastik. Zweiter Band: Haas-Ulrich Zwingli. 2., durchges. Aufl. Grimma/Leipzig 1851/1852.
- HEUSINGER, J. H. G.: Beiträge zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794.
- HISSELMANN, M.: Anleitung zur Kenntniss der auserlesenen Literatur in allen Theilen der Philosophie. Göttingen/Lemgo 1778.
- HOCHHEIMER, C. F. A.: System der griechischen Pädagogik. Göttingen 1788.
- JAKOBSON, R.: Selected Writings. Vol. 6, pt. I: Comparative Slavic Studies – The Cyrillo-Methodian Tradition. (Göttingen) 1985.
- KAPP, A.: Platon's Erziehungslehre. Minden 1833.
- KAPP, A.: Commentatio de historia educationis ... Hamm (1834).



- KAPP, A.: Aristoteles' Staatspädagogik. Hamm 1837.
- KEHR, K. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Bd. 1–5. Gera 1877–1882.
- KÖRING, K. W.: Bemerkungen über den Begriff von der Erziehung in Rücksicht auf die Beurtheilung des Werthes öffentlicher und Privaterziehungsanstalten. Hannover 1795.
- LEHNE, W. F.: Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe. Erster Theil. Göttingen 1799.
- LINDNER, G. A.: Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigen aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Mit ca. 100 Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten u. dgl. Wien/Leipzig 1884.
- LUDWICI Historia Scholarum. Partes I–IV. Lips. 1708–1714.
- LUDWIG, (H.): Grundsätze vorzüglicher Pädagogiker von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit. Bayreuth 1853–1857.
- Magazin der pädagogischen Literatur-Geschichte angelegt von FRIEDRICH ERDMANN PETRI. Erste Sammlung. Leipzig 1805.
- MERTENS, H. A.: Die alte und neue Erziehung in der Waage gegen einander. Augspurg 1774.
- MORHOFF, D. G.: Polyhistor literarius. Liber 11. (Lips.)
- NEANDER, M.: Bedencken wie junge Knaben zu führen, dass sie in pietate, in moribus, in linguis und philosophia in wenig Jahren glücklich proficieren mögen ... Eisleben 1580.
- NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796.
- OELKERS, J.: Bildung und Aufklärung. Vorlesung im Sommersemester 1996. Universität Bern/Institut für Pädagogik. Bern 1996. (Manuskript)
- OSTERWALDER, F.: Deutsche Nation und Volksgeist als reformpädagogische Konzepte. Bern 1995. (Manuskript)
- OSTERWALDER, F.: Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Bd. 2. (1996), S. 59–83.
- PALMER, CHR.: Evangelische Pädagogik. E., verb. Aufl. Stuttgart 1869. (Erste Aufl. 1852)
- PAUFLE, C. H.: Gedanken über ältere und neuere Unterrichtsanstalten und die darin herrschende Methode. Dresden 1803.
- POELITZ, C. H.: De Discrimine paedagogices et educationis. Lips. 1804.
- PÖLITZ, K. H. L.: Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. Teil I/II. Leipzig 1806.
- QUICK, R. H.: Essays on Educational Reformers. New York (D. Appleton and Company) 1904. (Erste Ausg. 1868)
- RICHE, P.: Education et culture dans l'Occident barbare VIe–VIIIe siècle. Quatrième édition, revue et corrigée. Paris (Editions du Seuil) 1995. (Erste Aufl. 1962)
- RÜCKERT, (H.): Lehrbuch der Weltgeschichte in organischer Darstellung. Leipzig 1858.
- RUHKOPF, F. E.: Geschichte der Schul- und Erziehungs-Wesens in Deutschland von der Einführung des Christenthums bis auf neuesten Zeiten. Erster Theil. Bremen 1794.
- SAUSE, W.: Die Lehre von der öffentlichen Erziehung. Halle 1841.
- SCHMEIZEL, M.: Der rechtschaffene Academicus. Halle 1738.
- SCHMIDT, K.: Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. 2., vielf. verm. u. verb. Aufl., hrsg. v. W. LANGE. Bd. 1: Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit. Cöthen 1868. Bd. 2: Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation. Cöthen 1869. Bd. 3: Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi. Cöthen 1869. Bd. 4: Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart. Cöthen 1867.
- SCHÖTTGEN, CHR.: De Statu scholarum ante Reformationem. Francof. Ad Viadr. 1717.
- SCHUMANN, J. C. G.: Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. Hannover 1881.
- SCHWARZ, F. H. C.: Grundriss der kirchlich-protestantischen Dogmatik. Zur Bildung evangelischer Geistlichen, zunächst zum Gebrauche bey Vorlesungen. 2., verän. u. deutsch bearb. Aufl. Heidelberg 1816. (Erste lateinische Aufl. 1808)
- SCHWARZ, F. H. C.: Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten bis auf die neueste. Bd. I/II. Leipzig 1813. (= Erziehungslehre Bd. IV/erste und zweite Abtheilung)
- SCHWENK, B.: Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Aus dem Nachlass hrsg. v. P. DREWKE/A. LESCHINSKY. M. e. Einf. v. C. COLPE. Weinheim 1996.

- SELLMAIR, J.: Die Pädagogik des Jansenismus. Donauwörth 1933.
- SIMMEL, G.: Die Probleme der Geschichtsphilosophie. Eine erkenntnistheoretische Studie. München/Leipzig 1923.
- SINTENTIS, M. C. H.: Oratio de differentia veteris educationis ac novae. Zittaviae 1785.
- STOY, K. V.: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, 2., umgearb. u. verm. Aufl. Leipzig 1878. (Erste Aufl. 1861)
- TENNEMANN, W. G.: System der Platonischen Philosophie. Bd. I–IV. Leipzig 1792–1795.
- ULRICH, H.: Pragmatische Geschichte der vornehmsten katholischen und protestantischen Gymnasien und Schulen in Deutschland. Theil I. Leipzig 1780.
- VON BOHLEN, A.: Das alte Indien mit besonderer Rücksicht auf Ägypten. Königsberg (1830).
- VON RAUMER, K.: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Erster Theil. 3., durchges. u. verm. Aufl. Stuttgart 1857. (Erste Aufl. 1842)
- VON SEELEN, J. H.: Wie die alten Israeliten ihre Kinder aufgezogen haben in der Zucht und Ermahnung zum Herrn. Wittenberg 1735. (Lat. Ausg. 1714)
- WALCH, A. G.: Ueber einige Extreme in der ältern und neu'sten Erziehungsart. Schleusingen 1785.
- WILM, J.: Essai sur l'éducation du peuple. Strasbourg: Levraut 1843.
- WINTER, D.: Pestalozzi in den Pestalozzifeiern. Diss. Phil. Zürich 1996. (Druck Bern u. a. 1997)

### Abstract

In the 19th century, "the history of pedagogics" is adopted as a subject of instruction in teacher education. The subject and its literary genre *personalize* and *pedagogicize* history. Preference is given to ideal figures forming a canon which is still more or less strongly effective even today. The canon's purpose is *education*, future teachers are to be given *historical models* which are included into the canon once they have achieved a certain status. The pedagogical intention dominates the accounts and the cultivation of traditions is specifically stressed. Presentday projects, especially those of educational reform, are given historical references meant to legitimize reform with the nimbus of history. These "references" are brought about through historiography, which – since the middle of the 19th century – tries to educate by means of the "history of pedagogics". This applies to "conservative", "liberal", and "progressive" approaches alike.

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut,  
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern